

Educación significa “educación para la ciudadanía democrática”¹

Education means “education for democratic citizenship”

Giovanna Carvajal Barrios²

Carvajal, B. Giovanna. miradas N°11 – 2013. ISSN: 0122 994X. Págs 74-93

Recepción: Mayo 28 de 2013

Aprobación: Noviembre 23 de 2013

*A la memoria de Guillermo Hoyos Vásquez
Humanista notable, crítico indeclinable
y defensor de la democracia*

Resumen

El artículo reflexiona sobre el sentido de la educación en las sociedades democráticas, a partir de las tesis planteadas por Martha Nussbaum y Boaventura de Sousa Santos. Nussbaum aborda la crisis de los valores que sustentan la educación para la ciudadanía democrática, como consecuencia del predominio de un modelo de desarrollo social que privilegia el crecimiento económico al poner el énfasis en la rentabilidad como criterio para el delineamiento curricular en la educación superior. Santos hace una lectura de la crisis por la que atraviesa la universidad pública en el contexto de los procesos de globalización neoliberal y propone una reforma que permita hacerle frente a estos procesos, superar la crisis institucional y recuperar la legitimidad lesionada de la universidad.

Palabras clave: Educación, democracia, educación para la ciudadanía democrática, universidad como bien público.

1 Estas reflexiones surgieron al interior del Seminario de Filosofía de la Educación dictado por el profesor Guillermo Hoyos en el Doctorado de Educación -Área pensamiento educativo y comunicación- de Rudecolombia, en octubre de 2012.

2 Profesora de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle. Comunicadora Social y Licenciada en Música, Magíster en Comunicación y Diseño Cultural. Actualmente realiza el doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia-Universidad Tecnológica de Pereira. giovanacarv@hotmail.com

Abstract

The article reflects on the meaning of education in democratic societies, based on the points raised by Martha Nussbaum and Boaventura de Sousa Santos. Nussbaum addresses the crisis of values that support education for democratic citizenship as a result of the dominance of a social development model that favors economic growth by putting the emphasis on profitability as a criterion for the delineation curriculum in higher education. Santos assumes a reading of the crisis being experienced by public universities in the context of neoliberal globalization processes and proposes a reform to cope with these processes, overcome the institutional crisis and regain injured legitimacy in Universities.

Key Words: Education, democracy, education for democratic citizenship, as a public university.

Introducción

En el presente artículo, me propongo relacionar las tesis de dos autores que han analizado la crisis por la que atraviesa actualmente la educación. La primera es la filósofa estadounidense Martha Nussbaum, quien en su libro *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, nos habla de la crisis de los valores que sustentan la educación para la ciudadanía democrática, como consecuencia del predominio de un modelo de desarrollo social que privilegia el crecimiento económico, pone el énfasis en la rentabilidad como criterio para el delineamiento curricular en la educación

superior y ve con desprecio y temor la presencia de las humanidades y las artes en los procesos de formación. El segundo es el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos, quien en el libro titulado *La Universidad en el siglo XXI*, hace un análisis de la crisis por la que atraviesa la universidad pública en el contexto de los procesos de globalización neoliberal y propone una reforma democrática y emancipadora, que permita hacerle frente a estos procesos, superar la crisis institucional y recuperar la legitimidad lesionada de la universidad.

Ambas posturas —la una apostándole a una educación vista desde la perspectiva humanística y la otra a los procesos de democratización necesaria de la universidad pública—, nos plantean cuestiones claves acerca de los fines de la educación y las relaciones entre educación y democracia, para afrontar los retos que trae consigo la arremetida de las políticas neoliberales que permean todas las esferas de la sociedad, ponen en peligro las metas de la democracia y ven con sospecha toda iniciativa que no esté dirigida a la rentabilidad, la eficacia y el impacto en términos económicos.

En ambos casos, las tesis expuestas resultan pertinentes para entender los procesos por los que está atravesando la educación en los países latinoamericanos, en particular el nuestro, donde aún estamos a la expectativa por la reforma a la Ley General de la Educación Superior y donde, día a día, sentimos el impacto de los lineamientos del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional en las políticas sociales para sectores como la salud y la educación.

En una primera parte, expondré los planteamientos de Martha Nussbaum sobre la crisis de la educación sin fines de lucro, sus manifestaciones y sus consecuencias; el desplazamiento de que son objeto las

disciplinas humanísticas y artísticas; y lo que éstas últimas representan como parte de una educación para la ciudadanía democrática. En segundo lugar, haré referencia a los lineamientos aportados por Boaventura de Sousa Santos para una reforma de la universidad como bien público, con miras a superar su crisis de hegemonía, de legitimidad e institucional, para situarse en el mundo globalizado del siglo XXI. Finalmente, propongo una serie de enunciados que articulan lo planteado por los autores, como una forma de aportar a la discusión sobre el sentido de la educación en nuestras sociedades.

Profundización de los planteamientos

Educación de la mano de la democracia, desde la formación humanística y artística

Para Marta Nussbaum, la crisis mundial que vivimos en materia de educación tiene que ver con el desplazamiento de las materias y carreras relacionadas con las humanidades y las artes, las cuales día a día pierden terreno tanto en los currículos como en las aspiraciones y expectativas de los alumnos y sus familias.

Este cambio tajante en lo que se enseña a los jóvenes en las sociedades democráticas hace que se dejen de lado (sin que seamos muy conscientes de ello) un conjunto de aptitudes necesarias para que una democracia perviva. Según la autora, actualmente predomina la tendencia a producir generaciones de *máquinas utilitarias* y no ciudadanos con capacidad de: (a) pensar autónomamente, (b) tener una mirada crítica frente a las tradiciones, y (c) situarse en el lugar de los otros para comprender sus logros y sufrimientos. Para ella, las consecuencias de esta transformación no se han analizado suficientemente.

Uno de los ejes que articulan el planteamiento de Martha Nussbaum es la relación estrecha entre educación y democracia. Como se verá a lo largo del artículo, dicha relación se pone de presente cuando vemos que el fortalecimiento o el debilitamiento de la democracia dependen de lo que se defina como prioridades en la educación. Es precisamente esta relación la que nos permite entender que cuando la autora habla de crisis de la educación lo hace pensando en una educación para la democracia, de la mano de las humanidades y las artes, y no de una educación para la rentabilidad, que desconoce y debilita los valores y metas de la democracia.

¿Qué significa educar para una sociedad democrática y para el ejercicio de la ciudadanía? Martha Nussbaum nos da una pista para responder este interrogante, cuando retoma a Alcott y Tagore, quienes definen la palabra *alma* como el conjunto de «facultades del pensamiento y la imaginación, que nos hacen humanos y que fundan nuestras relaciones como relaciones humanas complejas en lugar de meros vínculos de manipulación y utilización» (Nussbaum, p. 25). En ese sentido, es necesario que, al vivir en sociedad, estemos formados para concebir «nuestra persona y la de los otros de este modo, imaginando mutuamente las facultades internas del pensamiento y la emoción» (Nussbaum, p. 25). De lo contrario, «la democracia estará destinada al fracaso, pues ésta se basa en el respeto y el interés por el otro, que a su vez se fundan en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos» (p. 25).

Sin desvalorizar la calidad educativa en ciencia y tecnología, Nussbaum (2010), reivindica en su libro aquellas «capacidades vitales para la salud de cualquier democracia y para la creación de una cultura internacional digna que

pueda afrontar de manera constructiva los problemas más acuciantes del mundo» (p. 25). Dichas capacidades están vinculadas directamente con la formación que aportan las artes y las humanidades, y son las siguientes:

a) Capacidad de reflexión y pensamiento crítico para una democracia viva y en estado de alerta.

b) Facultad para pensar en la variedad de culturas, grupos y naciones en el contexto de la economía global y de las interacciones entre grupos y países, lo cual resulta indispensable «para que la democracia pueda afrontar de manera responsable los problemas que sufrimos hoy como integrantes de un mundo caracterizado por la interdependencia» (p. 29).

c) Facultad para «imaginar con compasión ante las dificultades del prójimo» (p. 26).

Estas capacidades, que Nussbaum (2010) describe e ilustra a lo largo del libro, se encuentran en peligro de «perdersse en el trajín de la competitividad» (p. 25); como se verá más adelante cuando se presente el contraste entre dos modelos de educación antagónicos, y posteriormente cuando con Boaventura de Sausa Santos veamos los efectos de la implementación de la globalización neoliberal en las políticas de educación de los países del tercer mundo.

En síntesis, la autora sostiene a lo largo de su libro que tanto las humanidades como las artes son fundamentales en todos los niveles de la educación; y que pese al valor extraordinario que poseen ambas se encuentran en grave peligro, poniendo en riesgo, a su vez, el futuro de la democracia. Como parte de su argumentación, realiza un contraste entre un modelo de educación para el crecimiento económico y un modelo de educación para la ciudadanía democrática, como se describe a continuación.

Modelo de desarrollo basado en el crecimiento económico

Según el modelo de desarrollo dominante en el mundo, la meta de toda nación debería ser el crecimiento económico, sin importar otros aspectos, como: la distribución de la riqueza, la igualdad social, las condiciones necesarias para la estabilidad democrática, la calidad de las relaciones de género y raza, u otros aspectos de la calidad de vida no vinculados con el crecimiento económico.

Contrario a lo que argumentan los defensores de dicho modelo dominante, los avances en sectores como la educación y la salud guardan muy poca correlación con el crecimiento económico. Igual sucede con la libertad política, que no necesariamente está garantizada por los indicadores de crecimiento de la economía. Así lo indica Nussbaum (2010), cuando sostiene que, «producir crecimiento económico no equivale a producir democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales». Para Nussbaum, el crecimiento económico goza de gran aceptación en los últimos tiempos, pues «la tendencia apunta a confiar cada vez más en el “viejo paradigma”, en lugar de buscar una descripción más compleja de lo que debería tratar de lograr cada sociedad para sus integrantes» (p. 36).

Educación para el crecimiento económico

A este modelo de desarrollo con miras al crecimiento y la rentabilidad, corresponde un modelo de educación para el crecimiento económico, centrado en los procesos de alfabetización y en las competencias en matemática, informática y tecnología. Los valores que sustentan este modelo son: la estandarización, el impacto (económico), la rentabilidad, la competitividad, la eficacia,

la indiferencia ante la igualdad de acceso a la educación, el desprecio y el temor hacia las humanidades y las artes.

La educación para el crecimiento económico promueve una cierta familiaridad con la historia y los datos económicos, pero sólo por parte de quienes accederán a niveles más avanzados de la educación —una élite—. Sin embargo, para Nussbaum (2010), se trata de una aproximación que no estimula,

ningún tipo de pensamiento crítico serio sobre cuestiones de clase, de raza y de género, sobre los supuestos beneficios de las inversiones extranjeras para los sectores pobres de la población rural ni sobre la supervivencia de la democracia cuando existe una profunda desigualdad de oportunidades básicas (p. 42).

El pensamiento crítico no constituye un componente importante de la educación para el crecimiento económico. Por el contrario, es desalentado, pues representa un peligro para los objetivos de tener trabajadores obedientes con capacidad técnica que lleven a la práctica los planes de las élites orientados a las inversiones extranjeras y al desarrollo tecnológico.

La historia enseñada por la educación para el crecimiento económico concede importancia a las ambiciones nacionales (específicamente la de la riqueza), en detrimento de cuestiones relacionadas con la pobreza y las responsabilidades globales. Una historia que ponga en evidencia las injusticias sociales de clase, casta, género, etnia o religión, generaría un pensamiento crítico sobre el presente, algo que no conviene a los intereses del modelo de desarrollo dominante (Nussbaum, p. 43). La educación para el crecimiento económico presenta la pobreza

y las privaciones sin precisión de lugar. La búsqueda irrestricta del crecimiento no conlleva a «una reflexión sensible sobre las desigualdades sociales o distributivas (...) [pues] cuando la pobreza adquiere un rostro humano, surgen dudas y vacilaciones sobre la búsqueda del crecimiento» (Nussbaum, p. 43).

Como puede verse, las metas del modelo de educación para el crecimiento y del modelo de desarrollo que lo sustenta, lesionan los principios y metas de la democracia y constituyen la antítesis de un modelo de educación orientado al fortalecimiento de la ciudadanía.

El paradigma del desarrollo humano: condición del modelo de educación para la ciudadanía democrática

En palabras de Nussbaum (2010, pp. 47 y 48), este modelo de desarrollo:

- Valora «las oportunidades o “capacidades” que posee cada persona en ciertas esferas centrales que abarcan desde la vida, la salud y la integridad física hasta la libertad política, la participación política y la educación».
- «Reconoce que todas las personas gozan de una dignidad humana inalienable y que ésta debe ser respetada por las leyes y las instituciones».
- «Supone un compromiso con la democracia, pues un ingrediente esencial de toda vida dotada de dignidad humana es tener voz y voto en la elección de las políticas que gobernarán la propia vida».
- Respalda «un tipo de democracia en el que predominen ciertos derechos fundamentales protegidos incluso de la decisión de las mayorías».
- Está vinculado a los compromisos constitucionales de casi todas las naciones democráticas, aunque éstos no siempre se cumplan.

Para Nussbaum (2010), un país que desee promover este tipo de «democracia humana y sensible» (p. 48), deberá inculcar en sus ciudadanos aptitudes para:

- «Reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin deferencia alguna ante la autoridad o la tradición».
- «Reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno (...) y contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación».
- «Interesarse por la vida de los otros, entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los demás ciudadanos y de las personas que viven en otras naciones».
- «Imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana en su desarrollo y [reflexionar sobre múltiples temas] fundándose en el conocimiento de todo un abanico de historias concebidas como más que un simple conjunto de datos».
- «Emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista».
- «Pensar en el bien común de la nación como un todo».
- «Concebir a la propia nación como parte de un orden social complejo».

Valores de la educación para la ciudadanía democrática

La educación para la ciudadanía democrática pretende formar ante todo ciudadanos, más que técnicos o profesionales. El ejercicio de la profesión —como tal— se enmarca dentro del ejercicio autónomo, crítico, deliberante y participativo de la ciudadanía.

En esta dirección, su principal objetivo es la transformación de los estudiantes en ciudadanos de la democracia, o como ella lo expresa, en seres activos en estado de alerta.

Este modelo de educación le asigna valor a: la dignidad humana, la libertad, la igualdad, la justicia social, la comprensión, el respeto, el interés genuino por los demás, la equidad de género, la creatividad, la imaginación empática, la dupla recíproca razón-compasión, la cooperación, el pensamiento crítico (así como la habilidad y el coraje de expresarlo), el sentido de la responsabilidad individual y la curiosidad en el marco del respeto y la comprensión.

Como se puede inferir, este modelo de educación no tiene cabida dentro de un modelo de desarrollo para la rentabilidad económica, donde lo único que cuenta es el PBI *per cápita*. Canalizar los valores y metas mencionados requiere de la existencia de un modelo de desarrollo de la sociedad que esté dispuesto a asumir los costos que requiere formar ciudadanos para la democracia.

Adicionalmente, Nussbaum sostiene que las artes y las humanidades constituyen el núcleo de la formación para una ciudadanía democrática. Este núcleo considera tres componentes: capacidad de argumentación para la autoevaluación y la crítica; ejercicio de una ciudadanía del mundo; desarrollo de la imaginación creativa; los cuales se describen en la siguiente sección.

La salida de la crisis: el camino de la formación en artes y humanidades

Las competencias necesarias para la permanencia y el fortalecimiento de la democracia (capacidad de reflexión y pensamiento crítico; facultad para pensar en la variedad de culturas, grupos y

naciones en el contexto de la economía global y de las interacciones entre grupos y países; y capacidad de situarse en el lugar de los otros para comprender sus logros y sufrimientos), encuentran posibilidades de desarrollo en el aprendizaje de las humanidades y en las prácticas artísticas.

Pedagogía socrática: la importancia del autoexamen y la argumentación

La capacidad de argumentación —valorada enormemente dentro del pensamiento socrático—, es uno de los pilares sobre los que se construye la democracia. Desafortunadamente, en un mundo orientado a maximizar el crecimiento económico, este ideal socrático se ve en serias dificultades. En primer lugar, porque se considera que la capacidad de pensar y argumentar autónomamente es algo de lo que se puede prescindir, y en segundo lugar, porque la tendencia a la estandarización de la evaluación impide apreciar el desarrollo de esta capacidad socrática.

El autoexamen —aunado a la capacidad de razonar—, permite a las personas tener claridad en sus objetivos e independencia de criterio (no ser un sujeto fácilmente influenciado y manipulable), e invita a respetar el criterio de los otros. La capacidad de autoexamen, de discernimiento y de argumentación, forman parte de la cultura política en las sociedades democráticas, en cuyo contexto juegan un papel fundamental la cultura del disenso individual y la cultura de la responsabilidad, ante las ideas y los actos propios. Esto es aún más significativo en aquellas sociedades —como la colombiana—, donde hay diversidad de etnias, religiones, tendencias ideológicas y tradiciones, en general.

Para la autora, el pensamiento socrático debe abordarse desde edades tempranas, reflejarse tanto en los contenidos

curriculares como en las metodologías pedagógicas y sistemas de evaluación, sin dejar de lado que se requiere su presencia en el *ethos* de la institución misma.

La defensa que hace Nussbaum de la presencia del pensamiento socrático en la educación se basa, en gran medida, en los aportes de John Dewey (1929) y Rabindranath Tagore (1917). El primero de ellos, defiende el pensamiento socrático por considerar que los métodos educativos convencionales generan pasividad en los alumnos, lo cual es «fatal para la democracia, ya que ésta no puede sobrevivir si sus ciudadanos no son seres activos en estado de alerta» (p. 97). Por ello, Dewey invitaba constantemente a: (a) transformar el aula en un «espacio del universo real» (P. 97) donde se debatan problemas de la vida misma y se logre que los alumnos sean personas activas, desarrollen sus capacidades intelectuales, asuman posturas frente a problemas de la vida real e interactúen con los demás; (b) fomentar actividades cooperativas que permitan el aprendizaje de la ciudadanía a partir de la realización de proyectos en común con un espíritu a la vez crítico y respetuoso, y que además estimulen la valoración de las labores manuales y los oficios. En resumen, en esta propuesta los niños y las niñas no asumen una actitud de receptores pasivos «sino que aprenden mediante su propia actividad (social)» (p. 98).

La propuesta pedagógica de Tagore (1917), por su parte, se caracterizó por: el cultivo de la capacidad de comprensión y de integración para el avance de la humanidad mediante una educación que coloque el acento en el aprendizaje global y la autocrítica propuesta por Sócrates; conceder importancia central a las artes para el desarrollo pleno de la personalidad; rechazar las «tradiciones inertes y

restrictivas que impedían a los hombres y mujeres desarrollar todo su potencial humano» (p. 100); defender las libertades individuales; fomentar la capacidad de pensar por sí mismo y de participar en las decisiones culturales y políticas; mostrar sensibilidad ante la carga desigual que suponían las tradiciones para las mujeres; defender la atribución de poder social a las mujeres. En cuanto a la implementación de estos principios, la escuela de Tagore se distinguió por la realización de clases al aire libre, un programa curricular totalmente atravesado por las artes y las disciplinas humanísticas, la preeminencia de la mayéutica socrática y la incorporación de la dramatización como método para fomentar el pensamiento socrático.

Infortunadamente, según el diagnóstico presentado por Martha Nussbaum, el ideal socrático está muy cerca de desaparecer: las naciones democráticas de distintas partes del mundo le están restando valor e importancia a aquellas «aptitudes y capacidades indispensables para conservar la vitalidad, el respeto y la responsabilidad necesarios en toda democracia» (2010, p. 111), pero que resultan antagónicos al modelo de desarrollo que pone énfasis en la rentabilidad.

Para la autora, es necesario que el pensamiento crítico se incorpore a la metodología pedagógica de las distintas asignaturas; lo cual implica, entre otros, enseñar a los estudiantes a recabar información de diferentes fuentes, evaluar la validez y pertinencia de los datos obtenidos, elaborar trabajos escritos con argumentos fundamentados y contrastar tales argumentos con los que se presentan en otros textos. Sumergirse de manera activa en el pensamiento socrático exige el dominio de las estructuras argumentativas, aplicando dicha experticia en debates al interior de las clases y en la redacción

de escritos que han de ser evaluados cualitativamente por los profesores. En este punto, yo agregaría lo siguiente: estas actividades que permiten desarrollar en los estudiantes el ejercicio de la ciudadanía y la interacción política respetuosa, van de la mano con la promoción de un alto grado de adscripción a la cultura escrita¹, a sus distintos cánones y a los conocimientos procedimentales que le son propios.

Todo ello, señala Nussbaum, requiere que se trabaje con grupos pequeños, para permitir la interacción entre estudiantes y profesores, la evaluación cualitativa de las interacciones en el aula y de los escritos de los estudiantes, con comentarios que retroalimenten la capacidad de argumentación crítica.

De ciudadano de una nación, a ciudadano del mundo

El segundo componente de la educación para la ciudadanía democrática apunta a la formación de ciudadanos del mundo inteligentes, como finalidad de la educación. Este eje nos invita a asumir el alcance mundial de los problemas económicos, ambientales, religiosos y políticos que nos afectan; nos lleva a entender que la solución de tales problemas debe ser el resultado de un diálogo a nivel multinacional, que cada uno de nosotros está involucrado en esa interdependencia y que la educación está llamada a «proporcionarnos los elementos necesarios para desenvolvemos de manera eficaz en ese diálogo multinacional, como “ciudadanos del mundo”» (Nussbaum, 2010, p. 114).

Desde esa perspectiva, la educación debe generar contextos propicios para compartir saberes, historias, tradiciones; en palabras de Nussbaum, debe «impartir un conocimiento cada vez más nutrido y diversificado del mundo, sus historias y sus culturas» (2010, p. 118).

En síntesis, para Nussbaum (2010, pp. 126-128), la educación de ciudadanos del mundo debe:

- Promover en los estudiantes el estudio de su nación, pero como «ciudadanos del mundo».
- Estimular la curiosidad por los distintos grupos que componen la nación, sus diversas historias y las oportunidades que recibe cada uno.
- Destacar el carácter multicultural de la educación en una democracia pluralista.
- Proporcionar bases sólidas sobre los principios fundamentales de las ciencias económicas y el funcionamiento de la economía global, tomando como punto de partida los conocimientos previos de los alumnos.
- Abordar —a través de cursos complementarios— el tema de la globalización y los valores humanos, desde una perspectiva histórica y política.
- Contar para su implementación (específicamente en el nivel universitario) con una estructura dedicada a la educación humanística, o formar parte de un módulo del currículo dedicado a las nociones básicas de artes y humanidades, sin importar a qué área pertenezca el alumno.

Ahora bien, Nusbaum se pregunta si la educación para la ciudadanía mundial requiere de la formación humanística. Para ella, efectivamente gran parte de la información empírica requerida por la ciudadanía mundial se puede obtener por fuera de la formación humanística. Sin embargo, una ciudadanía responsable requiere de otras competencias:

la capacidad de evaluar las pruebas históricas, de aplicar el pensamiento crítico al análisis de los principios económicos

y utilizarlos con una actitud equivalente, de evaluar distintas teorías sobre la justicia social, de hablar una lengua extranjera y de reconocer las complejidades de las principales religiones (Nussbaum, 2010, p. 130).

Y concluye:

Contar con un catálogo de datos sin la capacidad de evaluarlos ni de entender cómo se elabora un relato a partir de ciertas pruebas empíricas es casi tan malo como ignorar por completo esos datos (...) La historia mundial y los principios económicos deben enseñarse desde una perspectiva humanística y crítica para que resulten útiles en la formación de ciudadanos del mundo inteligentes. Así mismo, esa enseñanza debe acompañarse de un estudio sobre las religiones y las teorías filosóficas de la justicia. Sólo así servirán como base de los debates públicos que debemos llevar a cabo para resolver de manera cooperativa los principales problemas de la humanidad (Nusbaum, p. 130).

Las humanidades y las artes: cultivar la imaginación para fortalecer la democracia

La imaginación narrativa es la tercera capacidad del ciudadano del mundo y el tercer componente de la formación para la ciudadanía democrática. Es definido por Martha Nussbaum (2010) como la «capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona» (p. 132), de interpretar con inteligencia su relato y de comprender los sentimientos, los deseos y las expectativas involucrados en él. Para desarrollar la capacidad de sentir un interés genuino por los demás, según Nussbaum

es necesario «reconocer que el control absoluto no es posible ni beneficioso y que el mundo es un espacio en el que todos tenemos debilidades y, por lo tanto, necesitamos apoyarnos mutuamente. Esto supone la capacidad de concebir el mundo como un lugar en el que uno no está solo, un lugar en el que hay otras personas con sus propias vidas y necesidades, y con el derecho de intentar satisfacerlas» (p. 133).

El rol protagónico que Martha Nussbaum le asigna al arte y a las humanidades se explica precisamente por cuanto ellas favorecen «un tipo de formación participativa que [activa y mejora] la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano» (2010, p. 132).

Así lo reconoce al referenciar la propuesta pedagógica de Tagore, en la cual las artes cumplen la «función primaria» de cultivar tanto la comprensión como las facultades lógicas (p. 142) y estimulan «el cultivo del propio mundo interior, pero también la sensibilidad ante los otros» (p. 141).

Para el pedagogo Hindú, «la formación artística requiere disciplina y ambición para ampliarse y extender las capacidades de comprensión y expresión» (Amita Sen, 1999, citada por Nussbaum, p. 144)³; permite ver, con un sentido crítico, realidades que se desconocen o se ignoran deliberadamente en una sociedad (la autora las denomina puntos ciegos). En la escuela de Tagore, todo ello se promovía a través de la realización de proyectos complejos que involucraban el teatro, la música y la danza y exigían a los alumnos desempeñar distintos roles «con la participación plena de sus propios cuerpos, que adoptaban poses y gestos ajenos» (p. 142).

3 En este pasaje de su libro, Nussbaum hace referencia a un libro de Amita Senn, quien fuera alumna de la escuela de Tagore desde muy temprana edad. En dicho libro (*Joy in all Work*), la talentosa bailarina describe la labor de Tagore como bailarín y coreógrafo.

Lo particular de esta perspectiva es que según los autores citados por Nussbaum (Tagore y Ellison, 1982), y según ella misma lo considera, no es suficiente tener, información sobre los estigmas sociales y la desigualdad para transmitir el pleno entendimiento que necesita el ciudadano democrático. Para ello hace falta que viva la experiencia participativa de la posición estigmatizada, lo que puede lograrse con el teatro y la literatura (p. 146).

En síntesis, el arte tiene la doble función de cultivar la capacidad de juego y de empatía en forma general, y desvelar los «puntos ciegos» específicos de cada cultura, y esto tiene un valor extraordinario en la formación para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Por los fines de la educación y para evitar el fin de la democracia

Para Martha Nussbaum, la educación para la democracia se encuentra entre las cuerdas y está perdiendo la pelea. Presionada por el recorte de recursos; la exigencia de cumplir con estándares que niegan los principios y metas de la democracia (impacto económico, cantidad de usuarios externos, etc.); la pérdida de independencia generada por la dependencia financiera; la reducción cada vez más notoria de los espacios formativos para trabajar los valores que legitiman la democracia y su modelo de educación; la imposición de mecanismos estandarizados de evaluación que conducen a atiborrar a los alumnos para que aprueben exámenes y no llevan a estimular la imaginación, las facultades críticas, la curiosidad y la responsabilidad individual; presionada, en síntesis, por un modelo de desarrollo para el crecimiento económico y la rentabilidad, necesita que hagamos algo para rescatarla.

La salida propuesta por la autora pasa por la vía de la recuperación de los espacios que han ido perdiendo paulatinamente las humanidades y las artes. Comparto este planteamiento, pero me parece importante insistir en que los tres componentes de la educación para la democracia requieren que en los colegios y universidades se trabaje en dirección hacia una mayor apropiación de la cultura escrita, que involucra dentro de sus conocimientos procedimentales la capacidad de describir, de narrar y de argumentar. La lectura crítica en doble vía (Ulloa y Carvajal, 2006) (que reconozca la perspectiva de la organización del texto y los conocimientos previos del lector), la confrontación de textos, la identificación de posturas diversas ante la realidad, y la formulación argumentada de puntos de vista por medio de la escritura; requieren de un desarrollo cuyo espacio, por excelencia, son las disciplinas humanísticas. De igual manera, la escritura y la lectura son prácticas privilegiadas (sin desconocer otras formas de expresión que trabajan con la palabra hablada, con el sonido o con la imagen) para desarrollar la imaginación creativa, pensar en mundos posibles, mirar el mundo interior e interactuar con otros en la complejidad de las relaciones humanas.

Asimismo, es necesario destacar que para canalizar y potencializar los valores de la educación para la ciudadanía democrática, se requiere la existencia de un modelo de desarrollo de la sociedad que esté dispuesto a asumir los costos necesarios para formar ciudadanos que vivan la democracia. No gratuitamente, como lo señala Gabriel Solano, una de los mayores méritos de la reforma estudiantil de Córdoba en 1918, fue poner de manifiesto «la unidad de la transformación educativa y cultural con la transformación social y política de la sociedad»².

Es en esta dirección que presento los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos, cuando propone una reforma democrática y emancipadora de la universidad del siglo XXI.

Educación para la democracia: la universidad como espacio de democratización

En su libro, Martha Nussbaum argumenta en torno a la crisis de la educación y sus fines.

Sus planteamientos apuntan a la formación de ciudadanos del mundo, autónomos, críticos, interesados genuinamente en los demás, sensibles a las desigualdades sociales; y proponen la formación humanística y artística como espacio para el desarrollo de aptitudes que fortalezcan la democracia. En Boaventura de Sousa Santos encontramos la preocupación por la crisis de la universidad —concretamente de la universidad como bien público—. Crisis que hace necesaria y urgente una reforma para hacerle frente a los embates de la globalización neoliberal.

Digamos, anticipando la relación entre ambos autores, que tal reforma no es viable y que la confrontación a la globalización no es posible, sino desde el ejercicio de los valores de una educación para la ciudadanía democrática; y que sacar avante un modelo de educación para la democracia en el ámbito de la universidad sólo es posible si las instituciones confrontan (miran hacia su interior, se autoevalúan críticamente) y asumen de una vez por todas, la necesidad de reformarse.

La universidad como bien público frente al proyecto político educativo del neoliberalismo

Según Santos, la crisis de la universidad pública se despliega en tres niveles: la crisis de hegemonía, la crisis de legitimidad y la crisis institucional³. La crisis de hegemonía se generó por la incapacidad de la universidad de asumir funciones contradictorias: por un lado, la formación de élites (orientada a la alta cultura, el pensamiento crítico, los conocimientos ejemplares, científicos y humanistas) y, por otro lado, la formación de mano de obra calificada (que correspondía a patrones culturales medios y a conocimientos de orden instrumental). Como consecuencia de lo anterior, el Estado y los agentes económicos buscaron cumplir con los requerimientos de educación en espacios distintos a la universidad. La crisis de hegemonía se produce, entonces, cuando la universidad deja de ser la única institución que ofrece educación superior y realiza investigación.

La crisis de legitimidad tiene que ver con el reconocimiento de la universidad pública en cuanto tal y se genera al no resolverse la contradicción entre; por un lado, la jerarquización de saberes especializados (restricciones al acceso; certificación de competencias) y; por otro lado, la democratización de la universidad y la igualdad de oportunidades: exigencias que la sociedad le hace a la universidad pública.

La crisis institucional es consecuencia de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía para definir valores y objetivos de la universidad y el sometimiento a criterios de eficiencia y productividad (empresarial o de responsabilidad social).

Para Santos, la respuesta a la crisis en sus tres niveles ha sido evasiva (no se

ha encarado realmente) y la actuación frente a ella ha sido reactiva (en medio de presiones), dependiente (por la ausencia de crítica) e inmediateista (sin proyecciones hacia el futuro). Diez años después de realizado este diagnóstico, el autor se propone responder qué ha pasado, cuál es la situación actual y cuáles pueden ser las posibles respuestas a los problemas actuales de la universidad. En cuanto a las transformaciones del sistema de educación superior a comienzos de los 2000 anota (tal como lo había anunciado en 1994), que la crisis institucional monopolizó la atención y ello a su vez trajo como consecuencia una falsa resolución de los otros dos niveles de la crisis: la hegemonía continuó resquebrajada y la legitimidad no se pudo recuperar.

La crisis institucional es, para Santos, el eslabón más débil de la universidad pública, dado que su autonomía científica y pedagógica reposa en la dependencia financiera del Estado. Esta relación de dependencia no fue problemática mientras la universidad fue entendida como un bien público que el Estado debía asegurar. Cuando esto dejó de ser así, el Estado redujo su compromiso con las universidades y la educación en general, lo cual desencadenó la crisis institucional. En resumen, la crisis institucional se produjo por la pérdida de prioridad del bien público universitario, manifestada en el desfinanciamiento y la descapitalización de la universidad pública.

Según Santos, la pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas del Estado no es un hecho aislado. Por el contrario, es el resultado de la pérdida general de prioridad de las políticas sociales en salud, educación, bienestar social, provocada por el neoliberalismo (o globalización neoliberal) que se inició en la década de los 80.

Como consecuencia de la asfixia financiera, las debilidades institucionales se declararon insuperables y la universidad pública irreformable. Ante ello, el primer embate del neoliberalismo fue crear un mercado universitario (mercantilizar la universidad), tanto a nivel nacional como transnacional para dar así una «solución global» a los problemas de la educación. En síntesis, la disminución de la inversión del Estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad son caras de la misma moneda y constituyen dos pilares del proyecto global de política universitaria. Dicho proyecto tiene dos niveles: por una parte, la universidad pública mantiene su autonomía y especificidad, pero privatizando sus servicios (autonomía condicionada); por otra parte, se transforma en una empresa y produce como mercado (universidad empresa).

Como consecuencia de la descapitalización, la universidad se desvirtúa (pierde legitimidad, sus objetivos se alejan de preocupaciones humanistas y culturales, cuenta con autonomía sólo para adaptarse a las exigencias de la economía) y se erosiona radicalmente el derecho a la educación (la universidad se convierte en un servicio al que se tiene acceso como consumidor y no un derecho al que se accede por la condición de ciudadano).

Resultado de la transnacionalización del mercado universitario, la educación empieza a ser vista como un mercado atractivo y a formar parte significativa del comercio mundial de servicios. Toda esta lógica va en dirección contraria al paradigma institucional y político que predomina en las universidades públicas, según el cual la educación —al ser un derecho— no puede ser vista como un producto del mercado. Paulatinamente, se empieza a imponer el nuevo paradigma empresarial y se diseña

un mercado educativo a escala global para maximizar la rentabilidad. Todo ello tiene, como la anota Santos, un trasfondo ideológico que enaltece los principios de la economía neoliberal; destaca las virtudes del capitalismo como forma de organización de las relaciones sociales, y rebaja la educación al nivel de cualquier producto del mercado.

El lugar de la educación en el contexto de la liberalización del comercio de servicios y la eliminación de barreras comerciales, genera reacciones encontradas que son reseñadas por el autor. Los defensores de la política neoliberal en la educación señalan que se trata de una oportunidad para ampliar y diversificar la oferta en educación, de obtener mayores ganancias y de favorecer el acceso a la educación. Los críticos sostienen que los acuerdos no se condicionan al beneficio y respeto mutuos y que se rechazan las consideraciones de índole no comercial. Esto último hace inviables las políticas educativas que asuman la educación como bien público y la pongan al servicio de un proyecto de nación.

Además de la descapitalización de la universidad pública y la transnacionalización del mercado universitario, Santos presenta otros tres pilares del proyecto político educativo en curso: la transformación epistemológica, la transformación política y la transformación en las comunicaciones.

La transformación epistemológica (transformación de las relaciones entre conocimiento y sociedad), se produce por la transición de un conocimiento universitario (autónomo, homogéneo, organizado jerárquicamente, relativamente desinteresado por los resultados de su aplicación, eminentemente científico y como tal, separado de otros tipos

de conocimientos que no reconoce), a un conocimiento pluriuniversitario (contextual, transdisciplinar, heterogéneo, producido en sistemas abiertos y en organizaciones menos jerárquicas, distante de las distinciones en que se apoya el conocimiento universitario y de la forma en que tradicionalmente se entiende la relación entre ciencia y sociedad). Aunque hay una continuidad entre el conocimiento universitario y el pluriuniversitario, este último tiende a imponerse en los contextos actuales. Esto trae consecuencias para el conocimiento científico —lo obliga a una confrontación con otros tipos de conocimiento—, para las instituciones —les exige un mayor nivel de responsabilidad social y una relación más interactiva con la sociedad—, y para la relación entre ciencia y sociedad —demanda una mayor influencia e inserción mutua—. La emergencia del conocimiento pluriuniversitario se ha concretado tanto en alianzas entre la universidad y la industria bajo la forma de conocimiento mercantil, como en alianzas de carácter solidario —no mercantil— entre investigadores, por un lado; y sindicatos, ONGS, movimientos sociales, grupos vulnerables, por el otro.

En cuanto a la transformación política, Santos señala que la universidad pública y el sistema educativo en general han tenido un papel importante en la construcción del proyecto de nación (que casi siempre fue elitista), y que este último está siendo atacado actualmente por la globalización neoliberal, por considerarlo un obstáculo para la expansión del capitalismo global. Efectos de ese ataque son, entre otros: la crisis financiera, la definición desde fuera de las prioridades en investigación y formación, el desdibujamiento de las funciones de la universidad y la crisis de identidad instalada en el pensamiento crítico en el espacio público universitario (p. 35).

Ante esta situación, Santos (2004) propone: reconstruir el proyecto de nación, pero teniendo al mundo como espacio de acción; aprovechar la reinención del proyecto nacional para reinventar la universidad; y promover un «cosmopolitismo crítico en un contexto de globalización neoliberal agresiva y excluyente» (p. 36).

Finalmente, el proyecto político educativo descrito por el autor se enmarca en las transformaciones en las comunicaciones («el paso de la palabra a la pantalla»), específicamente en el impacto de las nuevas tecnologías informáticas. Al respecto, destaca la proliferación de las fuentes de información, el desplazamiento de la territorialidad como rasgo de la universidad, el hecho de que las TIC constituyan formas de llevar a la práctica la transnacionalización del mercado universitario, el problema de la brecha digital y, enfáticamente, el peligro de las inercias que impiden enfrentar los riesgos y maximizar las potencialidades.

Principios para una reforma creativa, democrática y emancipadora de la universidad

En la segunda parte de su libro, Santos expone los principios de una reforma para responder a los desafíos de la universidad pública en el siglo XXI. Valga destacar que dichos principios para una reforma creativa, democrática y emancipadora, son coherentes con los valores de la educación para la ciudadanía democrática desarrollados en la primera parte del presente trabajo. Esto se hace explícito cuando el autor sostiene que la universidad como bien público debe ser radicalmente democrática.

Santos propone una globalización contrahegemónica o alternativa de la universidad como bien público. La

globalización neoliberal está orientada a la destrucción sistemática de los proyectos nacionales y ve a la universidad pública como un objetivo a derribar por no estar en sintonía con los preceptos de la globalización neoliberal. La globalización contrahegemónica, con la cual la universidad podría responder activamente a la cooptación de la globalización neoliberal, mantiene como horizonte un proyecto nacional, pero no nacionalista ni autárquico, resultado de un amplio contrato político y social. Dicho proyecto ha de favorecer la inserción del país en contextos de producción y distribución de conocimientos cada vez más transnacionalizados y polarizados entre la globalización neoliberal y la globalización contrahegemónica.

Además de estar encaminada a la democratización radical de la universidad, la reforma debe ubicarse en el cruce de lo nacional y lo transnacional, para pensar soluciones nacionales articuladas a lo global; recuperar el papel de la universidad pública en la definición y resolución colectiva de los problemas sociales en el marco de los procesos de globalización; y ser el resultado de un contrato universitario que parta de definir el papel de la universidad en la «construcción del lugar del país en un mundo polarizado entre globalizaciones contradictorias» (Santos, p. 41).

Como apuestas de la reforma universitaria, Santos menciona:

- La posibilidad de reciprocidad y beneficio mutuo en las relaciones nacionales y globales. El contexto global no se agota en la globalización neoliberal.
- Las articulaciones de tipo cooperativo por fuera de los regímenes del comercio internacional.

- La transnacionalización alternativa y solidaria apoyada en las TIC y en la construcción de redes nacionales y globales. Ello permite el desarrollo de nuevas pedagogías, nuevas formas de producción y difusión de conocimientos y nuevos compromisos sociales.

Se trata de un proyecto político exigente que debe ser sustentado por las distintas fuerzas sociales: la propia universidad; el Estado Nacional a favor de la globalización solidaria de la universidad; los ciudadanos (individualmente u organizados colectivamente); el capital nacional (la industria), en tanto actor del contrato social que legitima y sustenta la reforma, y potencial beneficiario de los conocimientos producidos en la universidad.

Finalmente, como principios orientadores de la reforma, Santos propone:

1. Enfrentar lo nuevo con lo nuevo: en primer lugar, porque las transformaciones no se reducen a la mercantilización de la educación superior, sino que tienen que ver con los procesos de producción del conocimiento y sus formas de contextualización; en segundo lugar, porque se trata de cambios irreversibles; y en tercer lugar, porque no necesariamente lo viejo fue mejor, o fue lo mejor para todos.
2. Definir la crisis desde una perspectiva contrahegemónica. La hegemonía de la universidad pública —que pareciera estar resquebrajada irremediablemente—, debe expresarse en la capacidad de definir y afrontar la crisis con autonomía.
3. Definir la universidad a partir de la distinción entre formación,

investigación y extensión. Esta definición es clave para proteger a la universidad de la competencia predatoria, proteger a la sociedad de prácticas de consumo fraudulento y garantizarse a sí misma un campo de maniobra en su lucha por la legitimidad.

4. Reconquistar la legitimidad en cinco campos:

- *Acceso*: trabajar para garantizar el acceso a la universidad.
- *Extensión*: desde una concepción alternativa: apoyo solidario para la resolución de problemas de exclusión y discriminación social.
- *Investigación-acción*: reafirmación de la orientación solidaria de la relación universidad-sociedad.
- *Ecología de saberes*: promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico producido por la universidad y los demás saberes que circulan en la sociedad, para acabar con la injusticia cognitiva, tributaria de la injusticia social.
- *Universidad y escuela pública*: asumir un compromiso real y un liderazgo frente a la escuela pública que garantice el acceso de los alumnos a la universidad, la formación permanente de los maestros y la discusión sobre la evaluación del sistema de educación y sus resultados.
- *Universidad e industria*: reorientar la relación entre ambas, de tal manera que los criterios de esta relación dejen de ser la pertinencia para el desarrollo tecnológico y la ganancia en la productividad y en la competitividad de las empresas. Así, se restituirán los límites borrados entre extensión y producción del conocimiento y entre investigación básica e investigación aplicada.

5. *Crear una nueva institucionalidad*: la reforma institucional propuesta por Santos tiene como principios la solidaridad y la cooperación; busca fortalecer la legitimidad de la universidad pública en un contexto de globalización neoliberal de la educación para fortalecer la posibilidad de una globalización alternativa. Para conseguir estos propósitos, propone tres áreas: la construcción de redes nacionales y globales de universidades públicas; la democratización interna y externa; y la evaluación participativa.

6. *Regular el sector universitario privado*: mientras el compromiso del Estado con la universidad pública es fomentarla, el compromiso con la universidad privada es regularla y fiscalizarla. Asimismo, en lo que respecta a la transnacionalización del mercado de la educación superior, el Estado debe promover formas de cooperación transnacional con base en los principios de beneficio mutuo por fuera del marco de regímenes comerciales. En eso consistiría la globalización alternativa en el área de la universidad.

Educación significa “educación para la ciudadanía democrática”

A partir de los planteamientos de Martha Nussbaum y de Boaventura de Sousa Santos, he derivado una serie de aserciones con el fin de contribuir a la reflexión sobre el sentido de la democracia, los fines de la educación y la urdimbre de relaciones entre educación y democracia, en un mundo globalizado y bajo la presión de las políticas neoliberales. Más que conclusiones, son puntos de llegada (o de partida) para alentarnos a tomar parte activa en la solución de una crisis que nos involucra a todos, que requiere de nuestro

concurso en los distintos escenarios donde se construye día a día una educación que no puede serlo sino desde el horizonte del fortalecimiento de nuestras democracias.

1. La democracia no está dada por siempre y para siempre. La democracia es un legado que se construye y se fortalece permanentemente. Uno de sus mayores riesgos es que en el horizonte de las libertades individuales se pierda de vista la justicia social, la igualdad de derechos y la autonomía de pensamiento, como garantes de las relaciones democráticas.
2. El problema de la democracia —de su fortalecimiento y permanencia—, no se cifra en las fronteras de lo nacional. Nussbaum y Santos coinciden al señalar la necesidad de no restringir nuestra mirada a lo local-nacional, sino de abrirnos al mundo; pero en un sentido distinto al propuesto por la globalización neoliberal, de tal manera que la reciprocidad, el respeto y el interés genuino por los otros tengan cabida.
3. El proceso que desencadenó la crisis de la universidad como bien público descrita por Santos, es consecuencia del predominio del paradigma hegemónico de desarrollo y del modelo de educación para el crecimiento económico que está minando la democracia y la educación para la ciudadanía.
4. El modelo de educación para el crecimiento económico es antagónico frente a los valores y metas de la democracia.
5. La democracia le cuesta (y por tanto le resta) a la rentabilidad y a la competitividad. El trabajo con grupos pequeños y las metodologías personalizadas, la implementación de mecanismos cualitativos de evaluación donde la retroalimentación constituye un componente básico, la realización de proyectos cooperativos que involucren expresiones artísticas, la generación de espacios para la discusión y el debate razonado, la ampliación del acceso a la universidad por la vía de las becas y no por el de los préstamos, la promoción de redes de cooperación de instituciones públicas a nivel global y local, la asignación razonable de funciones para los profesores donde prime lo académico sobre lo administrativo, la financiación de proyectos de investigación y de extensión por fuera de los criterios del impacto y la rentabilidad, entre otras acciones; significan sacrificar la ganancia monetaria en aras de los réditos para el fortalecimiento de la democracia de las naciones en el concierto para una globalización alternativa o contrahegemónica.
6. El afán de las naciones por el crecimiento económico hace que nos desinteresemos del rumbo que está tomando la educación y como consecuencia de ello del porvenir de las sociedades democráticas.
7. Los ciudadanos deben conocer las implicaciones del modelo de desarrollo hegemónico en su país. Una auténtica democracia no es compatible con un modelo orientado al crecimiento económico, la competitividad y la rentabilidad.
8. No podemos esperar la participación activa y deliberante de los estudiantes en la actual crisis si no les garantizamos una formación como ciudadanos en una sociedad democrática. Su mirada estrecha sobre la democracia (que se

- reduce al tema de sufragar o no) es el espejo en el que vemos reflejados nuestros logros en esta materia.
9. Sólo ciudadanos en el ejercicio de sus derechos están en capacidad de defender la universidad como bien público e incidir en sus transformaciones. Estos ciudadanos deben ser formados en la escuela (a lo largo de todos los niveles), en el marco de una educación para la ciudadanía democrática.
 10. La políticas neoliberales se ocultan bajo el paradigma de una falsa democracia —o democracia fetiche (Hoyos, 2012) —, que pretende reducir las libertades al libre mercado.
 11. Parásita de la democracia, la educación para la rentabilidad quiere reducir cada vez más los espacios de igualdad y oportunidades y trastocar los valores que caracterizan una sociedad democrática para que el capital económico prime como interés fundamental y defina las políticas de acción en el sector de la educación a través de la configuración de un capital cognitivo (Hoyos, 2012).
 12. El modelo de educación para la rentabilidad —que forma parte del modelo de organización social de la competitividad—, encontró en la sociedad democrática un escenario de desarrollo que implica —necesariamente— ir minándola poco a poco. Corresponde a quienes no compartimos los ideales y valores de ese modelo, aprovechar lo que queda de democracia para fortalecer los principios de una educación para la ciudadanía democrática.
 13. Democracia y artes-humanidades se precisan mutuamente.
 14. La educación humanística permite educar desde el reconocimiento de la diferencia, el respeto y la comprensión; asume las relaciones humanas como parte de un entramado complejo en el que se conjugan pensamiento y emoción; reconoce el valor de la pluralidad al interior de la sociedad y permite evaluar la toma de decisiones considerando el modo en que éstas afectan a las otras personas.
 15. Aunque los cambios que está teniendo la educación no han sido el resultado de una decisión consciente, ni hemos analizado suficientemente sus implicaciones; tales transformaciones están limitando nuestro futuro.
 16. Uno de los problemas más graves de la crisis de la educación para la ciudadanía democrática es que, como sociedad, hemos interiorizado una serie de valores de los que en realidad no somos conscientes. En una suerte de círculo que se cierra sobre sí mismo, la educación produce mentes dóciles que no cuestionan los cambios; cambios que sólo se podrían revertir si existieran ciudadanos con capacidades como las que describe Martha Nussbaum en su libro.
 17. No existe una oposición entre ciencias y humanidades. Una práctica idónea de las llamadas ciencias *exactas* y de las ciencias sociales debería estar impregnada del «espíritu de las humanidades (...) que aparece con la búsqueda del pensamiento crítico y los desafíos de la imaginación, así como con la comprensión empática de una variedad de experiencias humanas y de la complejidad que caracteriza a nuestro mundo» (Nussbaum, 2010, p. 26).

18. La promoción de los valores socráticos, la formación de ciudadanos del mundo y la capacidad de situarse en el lugar del otro a través de la educación humanística implican necesariamente que se trabaje con miras a una apropiación significativa de la cultura escrita por parte de los estudiantes en formación. Sin ser el único camino posible, la lectura y la escritura de textos de distintos géneros y modalidades constituyen espacios potencialmente ricos para el desarrollo de las habilidades requeridas para el ejercicio de la ciudadanía democrática. Esta apropiación de los conocimientos procedimentales de la cultura escrita (lectura desde la perspectiva de la organización del texto, activación de los conocimientos previos para leer, identificación de distintos enunciadores presentes en un texto y sus correspondientes puntos de vista, confrontación de posturas distintas ante asuntos que requieren ser debatidos, formulación de argumentos autónomos y debidamente estructurados, etc.), forma parte de la educación humanística que debemos fortalecer en contra de la tendencia dominante, producto de la primacía del modelo de educación para el crecimiento económico.

19. La educación debe ser educación para la ciudadanía democrática. Nuestra apuesta: aprovechar lo que queda de democracia en nuestras sociedades para salvar la democracia.

Referencias Bibliográficas

Hoyos, Guillermo, Democratizar la democracia: Latinoamérica y su universidad, Bordón. Revista de Pedagogía, vol. 64, N° 3, 2012.

Nussbaum, Martha, *Sin fines de lucro, Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz Editores, Madrid, 2010.

Santos, Boaventura de Sousa, *La Universidad en el siglo XXI, Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Laboratorio de políticas públicas, Buenos Aires, traducción al castellano de Ramón Moncada Cardona, 2004.

Ulloa, Alejandro, Carvajal, Giovanna, Cultura escrita, conocimiento y tecnocultura. El marco teórico de una investigación exploratoria en la Universidad del Valle, Revista Nexus, No. 2, Escuela de Comunicación Social, 2006.

(Endnotes)

1 Transcribo unos párrafos en que Ulloa y Carvajal (2006), presentan el concepto: «la cultura escrita se refiere no sólo a la lectura y a la escritura sino a las relaciones entre éstas y el conocimiento; tanto el conocimiento que se requiere para poder leer y escribir como el conocimiento que se deriva de tales actividades (...)» (116). «Leer y escribir, como prácticas de la cultura escrita, involucran complejos procesos mentales que implican el uso de distintos recursos –técnicos, informativos, lingüísticos, discursivos, cognitivos– y su aprovechamiento para analizar, interpretar, cuestionar o transformar los textos existentes y para crear nuevos textos. Además de un saber declarativo (un saber qué), la cultura escrita alfabética comprende un sistema de conocimientos modales o procedimentales (un saber cómo, un saber hacer) (Serrano, 2000; De Torres et al, 1999), relacionados con el leer y escribir, en tanto saberes específicos cuya práctica ejercida por grupos y comunidades, ha incidido significativamente en los cambios socioculturales del mundo occidental» (124). «Los conocimientos procedimentales implicados en la lectura y la escritura permiten acceder a otros conocimientos semánticos y procedimentales, característicos de las distintas prácticas sociales, entre ellas las científicas y las educativas. Por ello, la cultura escrita constituye una mediación cognitiva en los procesos de enseñanza aprendizaje dentro o fuera del mundo escolar (...)» (125). «La

cultura escrita alfabética configuró unas formas de construcción y organización textual, en función de un lector imaginado y ausente. A esas maneras de escribir les corresponde un modo de leer determinado por la estructuración de lo escrito dada por un autor y las marcas verbales que éste le ofrece al lector para orientarlo en la comprensión, en el modo como debe tomar los enunciados (si en su sentido literal o metafórico; si como afirmación o como ironía; si como realidad o como posibilidad; si como pregunta o como duda; si como cita textual o como paráfrasis)» (...) Los recursos lingüísticos, discursivos y cognitivos que hacen parte de los cánones construidos históricamente por la cultura escrita alfabética están asociados a procesos de pensamiento que se fueron consolidando, durante los últimos cinco siglos, dando lugar a modos de leer específicos, que reconocen la perspectiva de la organización del texto (sus marcas, sus indicios) y no sólo la perspectiva del lector y su cognición social (Van Dijk, 1994). En otras palabras, esos modos de leer y de escribir, corresponden a saberes procedimentales que junto con los saberes enciclopédicos configuran la noción de cultura escrita, diferente a la noción tradicional de “cultura letrada” o “enciclopédica”» (...) (126).

2 Manifiesto de la reforma estudiantil de Córdoba 1918, en <http://www.ccee.edu.uy/ensenian/catderpu/material/cordoba>.

3 Este planteamiento es presentado por el autor diez años antes: De la Idea de Universidad a la universidad de las ideas, en De la mano de Alicia: lo social y lo político en la pos-modernidad. Versión portuguesa: Porto, Afrontamento, 1994, Sao Paulo, Cortez Editora, 1995.